

Cramer, Colin

Empirie und Evaluation von Verantwortungskompetenz

2008, 10 S.



Quellenangabe/ Reference:

Cramer, Colin: Empirie und Evaluation von Verantwortungskompetenz. 2008, 10 S. - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-14888 - DOI: 10.25656/01:1488

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14888>

<https://doi.org/10.25656/01:1488>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirie und Evaluation von Verantwortungskompetenz

Verantwortungsbereitschaft ist eine an Schulen zentrale, von interkultureller Bildung geförderte Kompetenz. Die vorgestellte Pilotstudie befragt Realschüler/innen (N = 400), um einen empirischen Zugang zu Verantwortungskompetenz zu schaffen. Die Ergebnisse erweisen sich als unabhängig vom Fach, während sich starke genderspezifische Einflüsse zeigen. Durch Faktorenanalyse konnte ein einfaches Selbstevaluationsinstrument für die Sekundarstufe I entwickelt werden.

Evaluation of the competence of responsibility

Being responsible is an important competence in today's school-life, which is promoted by intercultural education. This survey is asking secondary-school-students (N = 400) to get an empirical based idea of what a competence of responsibility is about. The conclusions are extensively independent of the subject, while a strong influence of gender is revealed. It became possible to create a simple instrument for self-evaluation of responsibility-competence in secondary schools through factor-analysis.

Die deutsche Gesellschaft ist zunehmend von Bevölkerungsanteilen mit Migrationshintergrund geprägt. Gerade in der Schule häufen sich Konflikte, die – zumindest augenscheinlich – oft auf kulturelle Differenzen zurückzuführen sind. So wurde etwa der Fall der Berliner Rütli-Schule, deren Kollegium sich im Jahr 2006 von Gewalt, Vandalismus und Respektlosigkeit unter den Jugendlichen überfordert fühlte, in der Öffentlichkeit weitgehend unter Rekurs auf den hohen „Ausländeranteil“ in Berlin-Neukölln diskutiert (Tagesspiegel 2006). Die Förderung eines verantwortungsbewussten Umgangs im zwischenmenschlichen Miteinander rückt daher zunehmend in den Fokus schulischen Alltags und schlägt sich auch in zahlreichen Bildungsstandards nieder (Bildungsplan 2004). Verantwortungs-Projekte prägen zahlreiche Schulprofile und werden zum erfolgreichen Motor von Schulentwicklung (Verantwortunglernen 2008). Wissenschaftlich ungeklärt ist jedoch die Frage, ob „Verantwortung“ eine greifbare Kompetenz ist und wie sie ggf. erlernt oder gar evaluiert werden kann.

Verantwortung meint, „dass jemand für die Folgen der ihm zugeschriebenen Handlungen Rechenschaft ablegen muss oder für sie bestraft werden kann“ (Wittwer 2002, 574; Bibliographie zu „Verantwortung“ bei Arndt 1995). Besonders ein moralisch-rechtliches Verantwortungsverständnis enthält einen normativen Aspekt der Bewertung: Wer etwa ein Gesetz nicht erfüllt, wird dafür zur Verantwortung gezogen. Damit hat Verantwortung eine Nähe zu den Begriffen Schuld, Zuständigkeit, Pflicht, Haftung und Zurechnungsfähigkeit. Mit der Übernahme in die Theologie (19. Jahrhundert) wurde der Verantwortungsbegriff teilweise neu bestimmt. Das eigene Gewissen, später auch andere Personen, werden zur Instanz. Zu einem Grundbegriff der Philosophie wird der Begriff durch die Verantwortungethik Max Webers im 20. Jahrhundert (Weber 1992). Der Begriff wird heute insbesondere im Bezug auf die Verantwortlichkeit gegenüber der Ökologie und den Folgen der Technisierung (z. B. Frage der Bioethik) gebraucht. Akademisch betrachtet streift er eine Vielzahl von Einzeldisziplinen (Moran 1996). Insgesamt ist eine universalistische Tendenz des Begriffsverständnisses zu beobachten, die weg von der einzelnen Handlung die Verantwortung für die Erhaltung menschenwürdiger Lebensbedingungen in der Zukunft betont.

Während die Frage nach Formen der Verantwortungsübernahme von Schülern in Schule und Gesellschaft (Böhm 2006) oder die Verantwortung des Schulwesens selbst (Krüger 2000) breit diskutiert wird, betritt die hier vorgestellte Studie mit der Absicht, Verantwortungskompetenz in Schule und Unterricht empirisch zu fassen, Neuland. Ausgangspunkt für die Untersuchungen ist eine von den Bildungsplankommissionen für Religionsunterricht der religionspädagogischen Institute in Baden-Württemberg im Jahr 2005 durchgeführte Tagung in Calw. Dort wurden unter Berücksichtigung empirischer Arbeiten aus der Psychologie und Religionspädagogik 12 Dimensionen einer Verantwortungskompetenz herausgearbeitet und in Expertengesprächen validiert.

In Anlehnung an ein zeitgemäßes Kompetenzverständnis (Weinert 2001; Kaufhold 2006), das neben Kognitionen auch *soft-skills* (weichen Fähigkeiten und Fertigkeiten) Raum bietet, kann Verantwortungskompetenz als ein Konglomerat aus 12 Teilkompetenzen verstanden werden, die sich unter Berücksichtigung der später dargelegten Vorarbeiten aus anderen Kontexten nahe legen. Zugleich verweist diese notwendige Setzung auf weiteren Klärungs- und Legitimationsbedarf. Die Begrenzung auf 12 Indikatoren vermag Verantwortungskompetenz zwar nicht universal, doch aber in wichtigen Aspekten zu erfassen. So ermöglicht der Datensatz der vorliegenden Fragebogenstudie am Beispiel von Verantwortungskompetenz einen exemplarischen Blick auf die *Empirie von soft-skills* und, in einem zweiten Schritt, die Entwicklung eines verkürzten *Evaluationsinstruments für die Schulpraxis*. Es wird im Folgenden angenommen, dass Schüler dann in hohem Maße verantwortungskompetent sind, wenn ihre Teilkompetenzen (z. B. ihr Empathievermögen oder ihre ökologisch-sittliche Handlungsbereitschaft) stark ausgeprägt sind.

1. Methode

1.1 Stichprobe

Die Erhebung (11/2005 bis 01/2006) im Rahmen des Religionsunterrichts (evangelisch/katholisch) erstreckte sich auf sechs nach geografischer Lage und Größe kontrastiv ausgewählte Realschulen in Baden-Württemberg. Insgesamt wurden 400 Fragebögen in die Auswertung einbezogen. Die Gesamtstichprobe verteilt sich wie folgt.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe (absolute Zahlen)

Schule	Klasse 7	Klasse 9	Klasse 10	weiblich	männlich	ev. RU	rk. RU	gesamt
S1	31	11	38	41	39	49	30	80
S2	12	37	8	34	23	31	16	57
S3	0	43	31	47	27	62	12	74
S4	0	27	68	48	47	49	46	95
S5	46	13	18	41	36	32	43	77
S6	17	0	0	7	10	0	17	17
gesamt	106	131	163	218	182	223	164	400

Das Alter der befragten Schüler liegt zwischen 12 und 18, im Mittel bei 14.6 Jahren. 6.3% der Befragten haben einen Schulwechsel von der Hauptschule auf die Realschule vollzogen. 8.5% der Schüler wechselten vom Gymnasium zur Realschule. Nach einer offenen Frage wünschen sich 9.8% aller Schüler, später in einem „sozialen“ Beruf (Erzieherin, Altenpfleger, Krankenschwester etc.) zu arbeiten. Als Schulfach bevorzugen 29.5% der Schüler den Sportunterricht. Der Religionsunterricht rangiert mit 4.5% Präferenz (ordinaler Rang: 6 aus 10 genannten Fächern) in der Beliebtheit eher hinten.

Die bildungspolitischen Vorgaben verlangen in Baden-Württemberg eine Evaluation des Curriculums am Ende der Klassenstufen 6, 8 und 10. Dieser Turnus wurde, zeitlich leicht versetzt, für die Erhebung aufgegriffen: Im ersten Schulhalbjahr wurden die Klassenstufen 7 und 9 sowie die zehnten Abschlussklassen befragt. Die seit 2004 sukzessiv eingeführten „neuen“ Bildungspläne befinden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in der Implementierungsphase. Die Studie evaluiert daher nicht die hinsichtlich der *soft-skills* einschlägig formulierten Bildungsstandards, kann hierfür aber Impulse geben.

1.2 Instrument

Nachfolgend werden die zwölf Skalen, welche die einzelnen Teilkompetenzen repräsentieren, dargestellt. Die Angaben zur internen Konsistenz bei Rating-Skalen beziehen sich jeweils auf die Gesamtskala in der vorliegenden Stichprobe.

Skala A: Glaube an eine gerechte Welt ($\alpha = .82$): Die Schüler müssen eine Reihe von Aussagen zu Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit im Leben einschätzen. Zur Anwendung kommt eine *Gerechte-Welt-Skala* aus dem DFG-Projekts *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem* (Schmitt, Maes & Schmal 1995, 22-43). Die Itembatterie enthält 5 Subskalen zu je 6 Items.

Skala B: Gerechtigkeitsempfinden (moralische Urteilsfähigkeit) ($\alpha = .79$): Grundlage ist der *Moralisches-Urteil-Test MUT* (Lind 2003). Er stellt fest, in wie weit moralische Prinzipien (im Sinne Kants kategorischem Imperativ) konsistent angewandt werden. Konsistenz wird als Indikator für hohe Urteilsfähigkeit gedeutet. In Verkürzung des MUT wird den Befragten eine Dilemma-Geschichte (Arzt leistet einer Patientin auf Wunsch aktive Sterbehilfe) vorgelegt, die durch die eigene Haltung dem Dilemma gegenüber (1 Item) und durch die Einschätzung der Haltungen anderer (12 Items) bewertet werden soll.

Skala C: Moralische Sensibilität (Ungerechtigkeitswahrnehmung) ($\alpha = .84$): Die Probanden lesen zunächst einen Text über die Dritte Welt und werden dann mit Aussagen konfrontiert, die sie über 9 Items im Blick auf ihre Gedanken und Gefühle einschätzen sollen (Krettenauer 1998, 143-160).

Skala D: Erkennen von sozialer Erwünschtheit: Ein Fragebogen zur Empathieerfassung und zum Erkennen sozial erwünschten Verhaltens (nicht „soziale Erwünschtheit“; Meindl 1998) beschreibt unter anderem folgende Situation: Sabine erzählt Tanja schluchzend, dass ihre Katze gestorben sei. Die Probanden wurden gefragt (7 Items), wie sie anstelle der Protagonistinnen handeln würden (entweder/oder). Jeweils nur eine Antwortoption beschreibt ein sozial erwünschtes Verhalten.

Skala E: Ökologisch-sittliche Handlungsbereitschaft ($\alpha = .69$): Die Skala (Bucher 2001) erhebt sozio-moralische Einstellungen. Die Schüler müssen 5 Items über ihr Verhalten zu ihrer Umwelt einschätzen.

Skala F: Handlungsspielraum und Einflussmöglichkeiten ($\alpha = .68$): Hier wird auf eine Skala zurückgegriffen, die den Handlungsspielraum Jugendlicher hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Privilegienunterschieden und existenzieller Schuld über 9 Items erfasst (Schneider, Montada, Reichle & Meißner 1986, 30-32). 3 Items wurden ausgewählt, ein viertes ergänzend hinzugefügt.

Skala G: Lebenszufriedenheit ($\alpha = .87$): Die allgemeine Lebenszufriedenheit wird auf einer 9 Items umfassenden Skala gemessen (Schneider et al. 1986, 74-76.).

Skala H: Interne Konsistenz (Einstellungen/Verhalten); Meinungsstabilität ($\alpha = .67$): Es wird erhoben, ob sich die von den Jugendlichen geäußerten Haltungen (zumindest theoretisch) auch im tatsächlichen Handeln widerspiegeln (Schneider et al. 1986, 91-95). Jeweils 4 Items der beabsichtigten und selbst wahrgenommenen Konsistenz wurden bezüglich beider Dimensionen in je eine positiv und negativ gepolte Skala überführt.

Skala I: Engagementbereitschaft für Marginalisierte ($\alpha = .91$): Bezogen auf 4 Aktivitätsformen (Geldspende, Unterschriftensammlung, Demonstration, aktive Mitarbeit in einer Gruppe) und 5 Themenbereiche wurden die Schüler nach ihrer Bereitschaft zum Engagement für Benachteiligte im Sinne politischer Aktivität gefragt (Schneider et al. 1986, 38-42). Die Skala wurde auf insgesamt 16 Items gekürzt.

Skala J: Soziale Interaktion in der Klasse, Schule und Familie ($\alpha_1 = .79$; $\alpha_2 = .65$): Hier wird auf den *Moralische Atmosphäre Fragebogen (MAF)* zurückgegriffen (Lind 2000, 303-314). Abschnitt 1 der Skala beinhaltet 3 Subskalen, auf welchen die Schüler über 19 Items Verhältnissbestimmungen zu Mitschülern, Lehrern und zur Schule vornehmen. In Abschnitt 2 geben sie über 8 Items an, wer ihre Hauptansprechpartner hinsichtlich Hausaufgaben (Subskala 4) und persönlicher Dinge (Subskala 5) sind.

Skala K: Altruismus und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ($\alpha = .75$): Anwendung findet der *Saarbrücker Persönlichkeits-Fragebogen SPF (IRI)* (Paulus 1992). 35 Items werden zu fünf Subskalen mit je 7 Items zusammengefasst. Skala 1 fragt nach *fantasy (F)* und misst die Tendenz, sich in Roman- oder Filmfiguren hineinversetzen zu können. Die Subskala *empathic concern (E)* zielt auf fremdorientierte Gefühle wie Mitleid oder Sorge um andere, *personal distress (D)* misst eigenfokussierte Gefühle wie Unruhe oder Unwohlsein. Die Fähigkeit einen Sachverhalt kurzfristig aus der Sicht eines Anderen sehen zu können misst *perspektive taking (P)*. Hinzu kommt die Einschätzung der eigenen Kompetenz im Bezug auf Hilfeleistung, *competence (K)*.

Skala L: Empathievermögen: Zur Anwendung kommen ausschließlich die 16 empathiespezifischen Items des *Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern* (Stadler, Janke & Schmeck 2004).

2. Ergebnisse

Eine detaillierte Darstellung aller 187 Items der vollen Skalen kann hier nicht erfolgen. Die nachfolgenden Tabellen zeigen daher nur Items, die nach Faktoren- und Skalenanalyse sowie nach Berücksichtigung der Angemessenheit der Formulierungen für die Konstruktion eines verkürzten Selbstevaluationsinstruments aus den oben beschriebenen Skalen ausgewählt wurden. Die Faktorenstruktur der Original-Skalen bestätigt sich weitgehend.

Tabelle 2: Ausgewählte Ergebnisse der Faktoren- und Skalenanalyse

Skala/ Item	r_{it}	l_{x1}	l_{x2}	l_{x3}	l_{x4}	l_{x5}	Skala/ Item	r_{it}	l_{x1}	l_{x2}	l_{x3}	l_{x4}	l_{x5}
A/1a	.49	.085	-.160	.613	-.233	.122	I/2a	.66	.068	.162	.233	.761	-
A/2e	.61	.231	-.137	-.418	.542	.045	I/2b	.75	.479	.130	.166	.688	-
A/3e	.54	.061	-.116	-.051	-.165	.689	I/2c	.82	.013	.690	.065	.583	-
A/4e	.67	.307	.757	.068	.000	-.028	I/2d	.75	.547	-.006	.244	.622	-
A/5d	.64	.731	.279	.159	.009	.034	J ₁ /1a	.53	.121	.199	.703	.045	.096
B/1a	.55	-.434	.446	-	-	-	J ₁ /2a	.62	.517	.233	.135	.166	-.330
B/2a	.77	-.398	.490	-	-	-	J ₁ /3a	.47	.656	.139	.041	-.192	-.009
B/4a	.55	-.001	.639	-	-	-	J ₁ /3f	.62	.043	-.062	.005	.660	.010
B/3b	.62	.672	-.135	-	-	-	J ₁ /3k	.68	.228	.684	.016	.131	-.353
B/5b	.58	.715	-.032	-	-	-	J ₂ /4a	.72	.551	.488	-.414	-	-
C/1	.63	.786	-.112	-	-	-	J ₂ /4c	.64	.105	.329	.599	-	-
C/8	.70	-.322	.771	-	-	-	J ₂ /4d	.61	-.014	.764	.238	-	-
D/5	-	.610	-.293	.177	-	-	J ₂ /5a	.62	.735	.010	.010	-	-
D/6	-	.800	-.089	.054	-	-	J ₂ /5c	.53	.144	.096	.819	-	-
D/7	-	.825	.041	-.051	-	-	J ₂ /5d	.71	.057	.780	.112	-	-
E/1	.58	.868	.146	-	-	-	K/F1	.45	.104	.579	.024	.026	.296
E/3	.27	.246	.513	-	-	-	K/P10	.59	.662	-.002	-.092	-.178	.008
F/1	.42	.973	.112	.134	.147	-	K/K21	.50	.578	.210	-.128	.055	.274
F/4	.56	.141	.160	.955	.207	-	K/E25	.53	.459	.440	.190	-.104	.151
G/2	.56	.749	-.282	-	-	-	K/D33	.58	-.127	-.076	.658	-.042	-.236
G/5	.52	.722	-.083	-	-	-	L/6	-	.122	-.002	.666	-	-
H/1	.55	.725	-.095	.138	-	-	L/9	-	.061	.630	.043	-	-
H/8	.65	.017	.273	.755	-	-	L/15	-	.730	.069	.272	-	-
H/12	.39	-.096	.615	.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Itemtrennschärfe (r_{it}); Hauptkomponentenanalyse: Faktorladungen (l_x) nach Varimaxrotation

Die Ergebnisdarstellung erfolgt rein deskriptiv. Signifikante Unterschiede sind durch t-Test bzw. Varianzanalyse nachgewiesen, die Signifikanzniveaus werden berichtet.

A: Glaube an eine gerechte Welt: Es zeigt sich eine Tendenz zur Ablehnung des Glaubens an allgemeine Gerechtigkeit (Item 1a, 2e). Der Glaube an eine immanente Gerechtigkeit wird stark abgelehnt (Item 3e). Die Schüler wenden sich damit von einfachen Kausalzusammenhängen im Bezug auf Gerechtigkeit (Tun/Ergehen) ab. Der ultimativen Gerechtigkeit durch Täterbestrafung stimmen sie jedoch leicht zu (Item 4e). Hinsichtlich des Glaubens an ultimative Gerechtigkeit durch Opferentschädigung zeigt sich große Unentschlossenheit (Item 5d). Mit Zunahme der Klassestufe erhöht sich die Ablehnung der Items ($p < .01$). Mädchen antworten gemessen an der empirischen Skalenmitte näher an den Polen als Jungen und beziehen damit deutlicher Stellung.

Tabelle 3: Glaube an eine gerechte Welt

Item	M = 3.01; SD = 1.37; N = 379-395	M	SD
1a	Ich finde, dass es auf der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht.	2.83	1.18
2e	Wo man hinschaut, geht es im Leben ungerecht zu.	3.23	1.32
3e	Wer schlecht behandelt wird, hat es in der Regel nicht besser verdient.	2.10	1.39
4e	Wer anderen Leid zufügt, wird eines Tages dafür büßen müssen.	3.88	1.46
5d	Wer schwer gelitten hat, wird eines Tages dafür entschädigt.	3.44	1.50

Skala 1-6. 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 6 = „trifft voll und ganz zu“

B: Gerechtigkeitsempfinden (moralische Urteilsfähigkeit): Nach ihren Selbstauskünften stimmen die Jugendlichen dem Handeln des Arztes zu (Item 1). Sie bewerten den Willen des Individuums und das Recht zur Selbstbestimmung als hohes Gut, das die Entscheidung des Arztes am ehesten rechtfertigt (Item 2a). Es ist ihnen keineswegs gleichgültig, aus welchen Motiven heraus die Entscheidung über Leben und Tod getroffen wird (Item 4a). Auch das Argument des Schutzes des Lebens, bei gleichzeitiger Ablehnung von Willkür, wird gewürdigt (Item 3b). Abgelehnt wird am ehesten das Handeln des Arztes aufgrund der Vermeidung von für ihn nachteiligen Verhältnissen (Item 5b). Insgesamt stärken Schüler deutlich die Souveränität der Patientin.

Tabelle 4: Gerechtigkeitsempfinden als moralische Urteilsfähigkeit

Item	M = 3.13; SD = 1.25; N = 379-395	M	SD
1	Ich persönlich beurteile die Dilemma-Geschichte als ...	3.54	1.20
1a	weil der Arzt nach seinem Gewissen handeln musste. Der Zustand der Frau gibt dem Arzt das Recht eine Ausnahme von seiner Verpflichtung zu machen, normalerweise Leben zu erhalten.	3.05	1.28
2a	weil der Arzt der Einzige war, der den Willen der Frau erfüllen konnte; die Hochachtung vor dem Willen der Frau gebot ihm, so zu handeln, wie er es tat.	3.48	1.23
4a	weil die Frau ja ohnehin gestorben wäre, und es für den Arzt wenig Mühe bedeutet hat, ihr eine größere Dosis des Schmerzmittels zu verabreichen.	2.30	1.24
3b	weil das Leben zu schützen für jedermann höchste moralische Verpflichtung ist. Solange wir keine klaren Kriterien dafür haben, wie wir aktive Sterbehilfe von Mord unterscheiden können, darf sich keiner am Leben anderer vergreifen.	3.53	1.24
5b	weil er es hätte wesentlich leichter haben können, wenn er gewartet und nicht in das Sterben der Frau eingegriffen hätte.	2.89	1.33

Skala 1-5. 1 = „falsch“, 5 = „richtig“

C: Moralische Sensibilität (Ungerechtigkeitswahrnehmung): Eigenes Mitgefühl und Unbehagen angesichts der Benachteiligung anderer kommt bei den Befragten zum Ausdruck (Item 1). Im Umkehrschluss wird Gleichgültigkeit oder Unverständnis gegenüber der benachteiligten Situation anderer abgelehnt (Item 8). Während Jungen im Mittel weitgehend neutral auf die Items antworten, beziehen die Mädchen sehr deutlich Stellung.

Tabelle 5: Moralische Sensibilität als Ungerechtigkeitswahrnehmung

Item	M = 3.40; SD = 1.44; N = 391-397	M	SD
1	Ich habe Probleme damit, dass es den meisten Menschen in der 3. Welt soviel schlechter geht als uns.	2.53	1.36
8	Die Menschen in der 3. Welt lassen halt alles laufen. Da darf man sich nicht wundern, dass die Probleme chaotisch wachsen.	4.26	1.52

Skala 1-6. 1 = „entspricht meinen Gedanken und Gefühlen ganz genau“, 6 = „entspricht meinen Gedanken und Gefühlen überhaupt nicht“

D: Erkennen von sozialer Erwünschtheit: Im Durchschnitt erkennen 89.1% der Jugendlichen (97.7% Mädchen, aber nur 78.4% Jungen) das jeweils sozial erwünschte Verhalten.

Tabelle 6: Erkennen von sozialer Erwünschtheit

Item	N = 390-398	absolut
5	Wie fühlt sich Sabine jetzt?	a) Sie ärgert sich, weil ihre Katze gestorben ist. ODER: 4.3%
		b) Sie ist traurig, weil ihre Katze gestorben ist. 95.7%
6	Was denkt Tanja, als sie das hört?	a) Sie ist genervt von Sabines Gejammer. ODER: 9.6%
		b) Sabine tut ihr leid. 90.4%
7	Was würdest du an Tanjas Stelle tun?	a) Ich würde versuchen, Sabine zu trösten. ODER: 89.1%
		b) Ich würde zu S. sagen, sie soll sich eine neue Katze kaufen. 10.9%

Skala 1-2. 1 = „Antwortoption 1“, 2 = „Antwortoption 2“

E: Ökologisch-sittliche Handlungsbereitschaft: Insgesamt kann von einer mäßig ausgeprägten ökologisch-sittlichen Handlungsbereitschaft gesprochen werden. Die Siebtklässler erweisen sich im Hinblick auf alle Items als ökologisch-sittlich handlungsbereiter als die Neunt- und Zehntklässler ($p < .001$). Zugleich stimmen Mädchen den Formulierungen eher zu als Jungen.

Tabelle 7: Ökologisch-sittliche Handlungsbereitschaft

Item	M = 2.33; SD = 0.86; N = 400	M	SD
1	Ich bin bereit, für tierische Nahrung (Fleisch, Eier) mehr zu bezahlen, wenn die Tiere artgerecht gehalten werden.	1.94	0.87
3	Ich achte darauf, dass in unserem Haushalt wenig Abfall produziert wird.	2.72	0.85

Skala 1-4. 1 = „sehr richtig“, 2 = „richtig“, 3 = „eher nicht richtig“, 4 = „gar nicht richtig“

F: Handlungsspielraum und Einflussmöglichkeiten: Dort wo die Schüler tatsächlich handelnd eingreifen können (Item 4), nehmen sie ihren Handlungsspielraum auch am größten wahr, wenngleich gemessen an der Skalenmitte noch immer gering.

Tabelle 8: Handlungsspielraum und Einflussmöglichkeiten

Item	M = 2.70; SD = 1.42; N = 391-393	M	SD
1	(Selbst) wenn ich wollte, könnte ich auf die Veränderung der finanziellen Folgen von Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik...	2.24	1.34
4	(Selbst) wenn ich wollte, könnte ich auf die Situation der Körperbehinderten in der Bundesrepublik...	3.16	1.50

Skala 1-6. 1 = „keinen Einfluss nehmen“, 6 = „großen Einfluss nehmen“

G: Lebenszufriedenheit: Jugendliche sind nach eigener Auskunft mit ihrem Leben zufrieden. Insbesondere im Hinblick auf ihre Zukunftsperspektive bestätigt sich dieses Gesamtergebnis (Item 5). Selbst auf die scharfe Formulierung von Item 2 antworten die Schüler im Schnitt noch neutral. Lebenszufriedenheit ist bei Siebtklässlern am stärksten ausgeprägt und nimmt zur Klasse 9/10 hin ab ($p < .01$).

Tabelle 9: Lebenszufriedenheit

Item	M = 2.88; SD = 1.39; N = 383-389	M	SD
2	Mein Leben könnte kaum glücklicher sein, als es ist.	3.50	1.51
5	Ich glaube, dass mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.	2.25	1.26

Skala 1-6. 1 = „stimmt genau“, 6 = „stimmt überhaupt nicht“

H: Interne Konsistenz (Einstellungen/Verhalten); Meinungsstabilität: Items, die auf das Vorhandensein einer eigenen Meinung und deren Umsetzung in konkretes Handeln zielen, erfahren eine deutlich Zustimmung (Item 1). Starke Ablehnung erfahren Items, welche die Unwichtigkeit oder Unsicherheit im Bezug auf die eigene Meinung und deren Auswirkung auf das eigene Verhalten betonen (Item 12). Meinungsstabilität wird idealtypisch durch Item 8 repräsentiert.

Tabelle 10: Interne Konsistenz; Meinungsstabilität

Item	M = 3.28; SD = 1.33; N = 372-385	M	SD
1	Mir ist es wichtig, meine Überzeugungen in die Tat umzusetzen.	2.14	0.99
8	Wenn ich mir zu etwas eine Meinung gebildet habe, bleibe ich nicht unbedingt dabei.	3.64	1.49
12	Ich habe zu vielen Themen keine eigene Meinung.	4.05	1.52

Skala 1-6. 1 = „stimmt genau“, 6 = „stimmt überhaupt nicht“

I: Engagementbereitschaft für Marginalisierte: Schüler würden sich am ehesten für Menschen in der Dritten Welt einsetzen (Item 2b), erst sekundär für Körperbehinderte (Item 2d). Der Einsatz gegen Arbeitslosigkeit (Item 2a) und besonders die Unterstützung türkischer Gastarbeiter (Item 2c) sind weniger attraktiv. Eine grundsätzliche Hilfsbereitschaft gegenüber Benachteiligten ist vorhanden. Sie wird jedoch stark von der Zielgruppe der Hilfe bestimmt. Mädchen schätzen ihre Engagementbereitschaft höher ein als Jungen ($p < .001$).

Tabelle 11: Engagementbereitschaft für Marginalisierte

Item	M = 2.95; SD = 1.52; N = 385-391	M	SD
2a	...für Beschäftigungsprogramme für Arbeitslose	3.02	1.54
2b	...für eine verstärkte Entwicklungshilfe für Länder der 3. Welt	2.46	1.44
2c	...für Hilfen bei der Eingliederung türkischer Gastarbeiter und ihrer Familien in der Bundesrepublik	3.78	1.63
2d	...für verstärkte finanzielle Unterstützung der Körperbehinderten	2.54	1.46

Skala 1-6. 1 = „werde ich sehr wahrscheinlich tun“, 6 = „werde ich sehr unwahrscheinlich tun“

J: Soziale Interaktion in der Klasse, Schule und Familie: Die befragten Schüler vermissen tendenziell einen freundlichen Umgang untereinander (Item 1a). Die Lehrer-Gerechtigkeit schätzen sie weitgehend neutral ein (Item 2a). In der siebten Klasse bewerten sie das Verhalten ihrer Lehrer deutlich positiver als ältere Schüler ($p < .01$). Die Schüler sehen sich mehrheitlich an Entscheidungen beteiligt und ins Schulleben integriert (Item 3a). Das Vorhandensein von Konkurrenz zwischen Schülern wird deutlich bestätigt (Item 3f). Ältere Schüler bewerten das schulische Zusammenleben insgesamt weitaus negativer als jüngere ($p < .01$). Jungen haben ein schlechteres Bild von ihrer Schule als Mädchen ($p < .05$).

Tabelle 12: Soziale Interaktion (Schule)

Item	M = 2.98; SD = 1.10; N = 387-398	M	SD
1a	Die Schülerinnen und Schüler an unserer Schule gehen freundlich miteinander um.	2.80	0.94
2a	Die Lehrerinnen und Lehrer gehen an unserer Schule meistens gerecht mit uns um und achten uns.	3.11	1.11
3a	Wir Schülerinnen und Schüler können unsere Verhaltensregeln und Entscheidungen in der Schule mitbestimmen.	2.47	1.15
3f	In unserer Schule wollen einige immer besser sein als andere.	3.80	1.12
3k	In unserer Schule wird kaum etwas zerstört.	2.70	1.16

Skala 1-5. 1 = „stimmt gar nicht“, 5 = „stimmt voll und ganz“

Schüler besprechen schulische Angelegenheiten zwar mit ihren Klassenkameraden, aber nur „selten“ mit Lehrern und auch nur „manchmal“ mit Eltern (Items 4a/c/d). Gespräche im persönlich-emotionalen Bereich führen Jugendliche mit Lehrern „selten“ bis „nie“ (Item 5c). Eltern sind hier noch vor den Klassenkameraden die Hauptansprechpartner (Item 5a/d). Insgesamt sprechen Realschüler nach eigener Auskunft nur „manchmal“ bis „selten“ über persönliche Dinge und noch eher über schulische Angelegenheiten. Das Gespräch mit Gleichaltrigen hat eine besondere Bedeutung. Mädchen schätzen sich deutlich kommunikationsfreudiger als Jungen ein ($p < .001$). Nur dem Gespräch mit Lehrern über persönliche Dinge stehen sie weniger aufgeschlossen gegenüber als ihre Klassenkameraden.

Tabelle 13: Soziale Interaktion (Zwischenmenschliches)

Item	M = 2.95; SD = 1.11; N = 387-398	M	SD
4a	... mit Schülerinnen und Schülern aus deiner Klasse oder d. Jahrgang?	3.46	1.02
4c	... mit deinen Lehrerinnen oder Lehrern?	2.44	1.07
4d	... mit deinen Eltern?	3.20	1.25
5a	... mit Schülerinnen und Schülern aus deiner Klasse oder d. Jahrgang?	3.40	1.17
5c	... mit deinen Lehrerinnen oder Lehrern?	1.73	0.93
5d	... mit deinen Eltern?	3.48	1.23

Skala 1-5. 1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „häufig“, 5 = „sehr häufig“

K: Altruismus und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel: Schülern fällt es eher leicht, sich in Roman- oder Filmfiguren hineinzuversetzen (Item F1). Sie schätzen sich auch empathisch ein (Item E25). Eigenfokussierte Gefühle des Unwohlseins in Notsituationen sind bei den Schülern eher schwach ausgeprägt (Item D33) und sie scheinen damit handlungsfähig zu sein. Die Fähigkeit Jugendlicher zur Perspektivenübernahme ist ausgeprägt (Item P10) und auch bei der Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz zeigt sich eine positive Neigung (Item K21). Im Hinblick auf alle Items sind die Mädchen für die genannten Tendenzen verantwortlich, während die Jungen eher einen nivellierenden Einfluss auf das Ergebnis haben ($p < .001$). Starke Effekte sozialer Erwünschtheit sind zu vermuten.

Tabelle 14: Altruismus und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel

Item	M = 3.35; SD = 1.12; N = 379-395	M	SD
F1	Manchmal träume ich so vor mich hin von Dingen, die mir passieren könnten.	3.60	1.28
P10	Ich versuche bei einem Streit zuerst beide Seiten zu verstehen bevor ich eine Entscheidung treffe.	3.63	1.20
K21	Bei Dingen, die ich besser kann als andere, bin ich gerne behilflich.	3.95	0.98
E25	Oft berühren mich Dinge sehr, die ich nur beobachte.	3.45	1.10
D33	Wenn ich jemanden sehen müsste, der dringend Hilfe in einem Notfall bräuchte, würde ich bestimmt zusammenbrechen.	2.10	1.06

Skala 1-5. 1 = „trifft gar nicht zu“, 5 = „trifft sehr gut zu“

L: Empathievermögen: Schüler zeigen die Tendenz, sich empathisch gegenüber ihren Mitmenschen zu verhalten. Sie bekunden deutliches Mitgefühl mit Kindern, die aus einer Gruppe ausgegrenzt werden (Item 15). Unentschlossen bis ablehnend verhalten sie sich, wo starke emotionale Sensibilität aufgrund freudiger bzw. trauriger Ereignisse zum Ausdruck kommt (Item 9). Das eigene Mitgefühl aufgrund des Leidens anderer ist stark ausgeprägt (Item 6). Mädchen antworten auf alle Items häufiger mit „Ja“.

Tabelle 15: Empathievermögen

Item	N = 379-395	„Ja“
6	Es tut mir weh, wenn ich sehe, dass ein Tier schlecht behandelt wird.	86.2%
9	Ich mache mir Sorgen, wenn sich andere in meiner Umgebung Sorgen machen.	36.6%
15	Kinder, die oft gehänselt werden, tun mir leid.	85.1%

Skala 1-2. 1 = „Ja“, 2 = „Nein“

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Mädchen beschreiben sich, unter Annahme der Existenz einer normativen Wertbarkeit der Antworten, verantwortungskompetenter als Jungen. Dem Geschlecht kommt bei 4, der Zugehörigkeit der Schüler zu einer bestimmten Klassenstufe kommt bei 3 Teilkompetenzen eine (hoch-)signifikante Bedeutung zu. Allerdings antworten ältere Schüler deshalb nicht in allen Fällen auch angemessener: Die Klassenstufe ist kein eindeutiger Prädiktor für den Kompetenzverlauf. Ob die Schüler den Fragebogen in evangelischen oder katholischen Religionsgruppen ausfüllen, hat keinerlei Auswirkung auf die Befunde. Zwischen den Schulen ergibt sich eine Differenz der Skalenmittelwerte von bis zu 0.61. Allerdings variiert der Rang der Schulen über alle Items hinweg ohne ein erkennbares Muster. Es kann im Hinblick auf die Verantwortungskompetenz in der vorliegenden Stichprobe demnach keine „bessere“ oder „schlechtere“ Schule bestimmt werden. Verantwortungskompetenz erweist sich damit insgesamt als *geschlechts-, klassenstufen- und schulort-abhängig*, zugleich aber als *fachunabhängig*. Aus dem Einfluss der Klassenstufen- und

Schulzugehörigkeit lassen sich jedoch keine kausal erklärenden Muster für die Unterschiede in der Verantwortungskompetenz ableiten.

Die Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen sind aufgrund der Kurzskalen gering, in vielen Fällen aber auf einem Konfidenzintervall von 99% signifikant (Tabelle 16). Für die Skalen D und L wurden aufgrund ihrer Zweistufigkeit keine Werte berechnet. Beschreiben werden nun alle Zusammenhänge mit $r > .20$. Bei der Interpretation gilt es die unterschiedliche Polarität der Skalen zu beachten. Schüler, die ökologisch-sittlich handlungsbereit sind, sehen zugleich auch ihren eigenen Handlungsspielraum. Wer sich als stark sozial interagieren beschreibt, ist mit seinem Leben zufriedener. Zwischenmenschliche Kommunikation und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel korrelieren positiv mit einer Engagementbereitschaft für Marginalisierte. Schüler, die ein gutes soziales Klima der Schule zeichnen, interagieren nach eigener Aussage auch stärker im Zwischenmenschlichen. Am Stärksten ausgeprägt ist der positive Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und dem Grad an zwischenmenschlicher Interaktion.

Tabelle 16: Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilkompetenzen

Konstrukt	B	C	E	F	G	H	I	J ₁	J ₂	K
A Gerechtigkeitsglaube	.15**	-.15**	.00	.06	-.05	.02	-.09	.11*	.15**	.09
B Gerechtigkeitsempf.	1	.05	.03	-.07	.01	.13**	.00	.04	-.01	.08
C Moralische Sensibilität		1	.13**	-.02	.09	.08	-.04	.01	-.04	.07
E Ökolog.-sittl. Handlungsbereitschaft			1	-.24**	.04	-.06	.17**	-.11*	-.14**	-.06
F Handlungsspielraum, Einflussmöglichkeiten				1	-.04	-.05	-.20**	.09	.18**	.12*
G Lebenszufriedenheit					1	-.01	.10	-.24**	-.13**	.05
H Interne Konsistenz; Meinungsstabilität						1	.09	.07	.02	.09
I Engagementbereitschaft für Marginalisierte							1	-.19**	-.27**	-.26**
J ₁ Soziale Interaktion (Schule)								1	.26**	.17**
J ₂ Soziale Interaktion (Zwischenmenschliches)									1	.29**
K Altruismus, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel										1

* $p < .05$; ** $p < .01$; Pearson-Korrelationen; zweiseitiger Signifikanztest

3. Diskussion

Es ergeben sich nahe liegende, wenngleich nicht abschließend gesicherte Beobachtungen:

- Fragwürdig ist, ob *weiche* Bildungsstandards überhaupt alters- oder fächerspezifisch definiert werden können. Sinnvoller erscheint es, sie als überfachliche Kompetenzen zu formulieren und unabhängig von den Standards der einzelnen Fächer auszuweisen.
- Es gilt die Genderspezifität von soft-skills bei der Evaluation zu berücksichtigen, da sich signifikante Geschlechtsunterschiede entlang vieler Teilkompetenzen erwiesen haben.
- Indikator für eine positive Kompetenzentwicklung muss aus gegenwärtiger Sicht der relative Niveauzuwachs, nicht die Erreichung eines Mindeststandards sein. Hierin unterscheidet sich die Evaluation von harten und weichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wesentlich. Für eine absolute Vergleichsnorm fehlen bislang empirische Vorarbeiten, welche die Definition von Niveaustufen und Mindeststandards ermöglichen würden.
- Verantwortungskompetenz ist hier als *Verantwortungsbereitschaft* zu verstehen, die sich in Wissensbeständen, formalen Fähigkeiten und Einstellung ausdrückt. Ob und in welcher Weise sich diese Dispositionen auch im Handeln zeigen, beansprucht die Erhebung nicht festzustellen. Daher scheint die eindringliche Warnung vor einem Missbrauch von Evaluationsinstrumenten für die Leistungsbeurteilung angebracht. Sie dienen, gerade im Bereich der soft-skills, ausschließlich der Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht.

Die empirische Annäherung an ein Modell der Verantwortungskompetenz und die Entwicklung eines Selbstevaluationsinstruments sind nur der Anfang eines professionellen Umgangs mit soft-skills. An folgenden „neuralgischen Punkten“ kann die vorgestellte Studie notwendig und sinnvoll weiter gedacht werden bzw. erfährt Grenzen.

- *Begriffstheoretische Ebene:* Der Verantwortungsbegriff muss bildungstheoretisch und handlungstheoretisch weiter geklärt werden. Nur so kann eine optimierte Operationalisierung des Konstrukts Verantwortung gewährleistet werden.
- *Lerntheoretische Ebene:* In der Lerntheorie herrscht weitgehend Unkenntnis darüber, wie, unter welchen Bedingungen und wann Schüler Verantwortung lernen. Wie kann Verantwortungsbewusstsein zu verantwortlichem Handeln führen?
- *Kompetenztheoretische Ebene:* Alternative Kompetenzmodelle müssen erprobt werden. Langzeit- oder Biographiestudien sind anzustreben, um Kompetenzverläufe nachzeichnen zu können. Korrelieren etwa soziale Herkunft und Verantwortungskompetenz?
- *Testmethodische Ebene:* Neben die hier eingeholten Selbsteinschätzungen sollten künftig auch Fremdeinschätzungen treten. Teilnehmende Beobachtung, Videographie oder ein „Verantwortungs-Tagebuch“ könnten vertieft Aufschluss geben.
- *Statistische Ebene:* Inferenziell-statistische Auswertungen sind wünschenswert, setzen aber eine solidere Datenbasis durch einen weiteren Klärungsprozess des Kompetenzkonstruktes Verantwortung voraus.
- *Ebene der Evaluation:* Das unten angesprochene Evaluationsinstrument muss in der Praxis validiert und weiterentwickelt werden. Dazu ist eine größere Stichprobe zu wählen, um das Instrument in verschiedenen Kontexten (Anwendungsbereichen) zu erproben.
- *Ebene des Curriculums:* Weiche Bildungsstandards sind nur evaluierbar, wenn sie auf Grundlage von Kompetenzmodellen formuliert wurden und verschiedene Niveaustufen markieren. Welche Niveaus erreichen bestimmte Schüler im Schnitt? Welche Grenze definiert einen Mindeststandard (z. B. 80% aller Zehntklässler erreichen das definierte Niveau)? Was geschieht mit Schülern, die den Standard nicht erreichen?
- *Ebene der Evaluationskritik:* Gibt es überhaupt geeignete Verfahren, um soft-skills zu evaluieren? Ist es pädagogisch angemessen, Verantwortung zu operationalisieren und zu evaluieren? Erhöht die Evaluation von soft-skills die einschlägige Unterrichtsqualität?
- *Bislang unberücksichtigte Ansätze:* Der Begriff *citizenship* (Westheimer & Kahne, 2004) tangiert die Frage, welche Bedingungen Menschen zu mündigen und verantwortungsbewussten Bürgern machen. Auf Ebene der Teilkompetenzen können künftig Konstrukte wie *conscientiousness* (Gewissenhaftigkeit) berücksichtigt werden. Soziale und personale Verantwortung könnte direkt über eine Skala erfasst werden (Conrad & Hedin, 1981).

4. Evaluationsinstrument Verantwortungskompetenz (EVK)

Neben dem deskriptiven Beitrag zur Empirie von soft-skills war die Erhebung Grundlage für die Entwicklung eines einfachen Instruments zur Selbstevaluation von Verantwortungskompetenz für die Hand von Lehrkräften (Cramer, 2007a). Dazu wurden alle dargelegten Items auf siebenstufige Skalen gebracht und in einen dreiseitigen Fragebogen überführt. Dieser weist aufgrund der Reduktion der Skalen zwar keine mit den vollen Skalen vergleichbaren Gütekriterien auf, kann bei mehrmaligem Einsatz aber dennoch Änderungen hinsichtlich der durchschnittlichen Verantwortungskompetenz einer Klasse aufzeigen (bestätigt durch erste Re-Test-Werte). Die Pilotstudie hat gezeigt, dass ein solches Selbstevaluationsinstrument *keine* vergleichbaren Daten über einzelne Schüler, Klassen oder Schulen erheben kann. Denkbar sind aber fünf Anwendungsbereiche, die nicht auf ein *naming and blaming* einzelner Schüler oder Lehrer zielen, sondern einen konkreten Beitrag für die Qualitätsverbesserung von Unterricht im Rahmen der Arbeit mit einer Klasse leisten wollen (Cramer, 2007b):

- Feststellung der durchschnittlichen Verantwortungsbereitschaft einer Klasse zur Nachzeichnung von Entwicklungsprozessen (*Monitoring*).
- Feststellung des Kompetenzzuwachses bei „außerunterrichtlichen“ Aktivitäten, z. B. zur Auswertung von Sozialpraktika, Klassenfahrten (*Qualitätssicherung*).
- Feststellung der Folgen von Unterrichtsmaßnahmen (z. B. Methoden, Unterrichtsmaterial) bezüglich des Kompetenzniveaus (*Unterrichtsforschung*).

- Reflexion eigener Haltungen und Wertvorstellungen in Anlehnung an die im Unterricht behandelten Themen (*Selbstreflexion*).
- Förderung von Verantwortungskompetenz durch bewusste Auseinandersetzung (*Training*).

Soll interkulturelle Bildung an unseren Schulen inhaltlich und didaktisch gestärkt werden, ist hierfür die bewusste Förderung von Verantwortungskompetenz ein interessanter Ansatzpunkt. Gleichzeitig ist eine stetige Reflexion über die Vorteile und Erfolge einzelner Unterrichtsmaßnahmen unabdingbar, gerade um die in den internationalen Leistungsvergleichsstudien konstatierten Disparitäten der sozialen Herkunft zunehmend abzufedern und auszugleichen.

5. Literatur

- Arndt, U. (1995). Auswahlbibliographie zum Thema „Verantwortung“. In K. Bayertz (Hrsg.), *Verantwortungsethik. Prinzip oder Problem?*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 287-303.
- Bildungsplan 2004 Realschule (2004). Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Böhm, U. (2006). *Soziales Lernen und soziales Engagement. Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bucher, A. A. (2001). *Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“*. Innsbruck & Wien: Tyrolia.
- Conrad, D. & Hedin, D. (1981). *Instruments and Scoring Guide for the Experimental Education Evaluation Project*. St. Paul, MN: Center for Youth Development and Research.
- Cramer, C. (2007a). *Verantwortung lernen. Selbstevaluation von Verantwortungskompetenz in der Schule*. Stuttgart: Pädagogisch-theologisches Zentrum. Auch verfügbar unter: <http://www.ptz-stuttgart.de/fileadmin/ptz/pdf/Download/2007-kramer.pdf> [08.01.2008].
- Cramer, C. (2007b). *Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht. Kompetenz zur Selbstevaluation als Teil der Religionslehrerbildung*. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 58, 1, 47-56.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krettenauer, T. (1998). *Gerechtigkeit als Solidarität. Entwicklungsbedingungen sozialer Engagements im Jugendalter*. Weinheim: Beltz.
- Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2000). *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen: Leske&Budrich.
- Lind, G. (2000). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung* (2. Auflage). Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. (2003). *Die Messung der moralischen Urteilsfähigkeit mit dem Moralischen Urteil Test (MUT)*. Verfügbar unter: www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mut-ueberblick.htm [05.03.2006].
- Meindl, C. (1998). *FEAS. Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialen Verhalten*. Verfügbar unter: ftp://ftp.zpid.de/pub/tests/pt_3657t.pdf [05.03.2006].
- Moran, G. (1996). *A grammar of responsibility*. New York: Crossroad.
- Paulus, C. (2006). *Saarbrücker Persönlichkeits-Fragebogen SPF (IRI)*. Verfügbar unter: [www.uni-saarland.de/fak5/ezw/abteil/motiv/paper/SPF\(IRI\).pdf](http://www.uni-saarland.de/fak5/ezw/abteil/motiv/paper/SPF(IRI).pdf) [05.03.2006].
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem. Einstellungen zu Verteilungsprinzipien, Ungerechtigkeitssensibilität und Glaube an eine gerechte Welt als Kovariate*. Verfügbar unter: <http://sozpsy.uni-trier.de/forschung/vgm/beri082.pdf> [05.03.2006].
- Schneider, A., Montada, L., Reichle B. & Meißner, A. (1986). *Auseinandersetzung mit Privilegienunterschieden und existenzieller Schuld. Skalenanalysen I*. Verfügbar unter: www.gerechtigkeitsforschung.de/berichte/beri037.pdf [05.03.2006].
- Stadler, C., Janke, W. & Schmeck, K. (2004). *IVE. Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Tagesspiegel (2006): *Der Hilferuf der Rütli-Schule. Dokumentation*. Verfügbar unter: <http://tagesspiegel.de/berlin/nachrichten/63413.asp> [07.05.2006].
- Verantwortung lernen! (2008). Verfügbar unter: <http://www.verantwortunglernen.de>
- Weber, M. (1992/1919): *Politik als Beruf*. Ditzingen: Reclam.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessung in der Schule*. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). *What kind of Citizen? The Politics of Education for Democracy*. American Educational Research Journal, 2, 237-269.
- Wittwer, H. (2002). *Art. Verantwortung I (philosophisch-ethisch)*. In G. Krause & G. Müller (Hrsg.), *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 34. Berlin: de Gruyter, 574-577.